

Oelkers, Jürgen

Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 801-816



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken
- In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 801-816 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142812 - DOI: 10.25656/01:14281

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142812>

<https://doi.org/10.25656/01:14281>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 5 – Oktober 1983

I. Essay

CARL-LUDWIG FURCK

Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen – Analyse einer Bildungsreform 661

II. Thema: Erziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus

KURT AURIN

Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“ 675

HARALD SCHOLTZ

Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945 693

HASKO ZIMMER

Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933 711

REINHARD DIETHMAR

Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur? 725

III. Thema: Studien zur Sozialgeschichte der Erziehung

CHRISTA BERG

Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels 735

ETIENNE FRANÇOIS

Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts 755

FRANZ KOST

Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts 769

IV. Diskussion

WOLFGANG W. WEISS

Das Bild der Familie in bundesdeutschen Schulbüchern 783

JÜRGEN OELKERS

Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken 801

V. Besprechungen

| | |
|------------------|--|
| MICHAEL WINKLER | HERWIG BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik 817 |
| WOLFGANG SCHEIBE | HANS SCHEUERL (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 822 |
| ULRICH HERRMANN | NEIL POSTMAN: Das Verschwinden der Kindheit 825 |
| HARALD SCHOLTZ | HERMANN GIESECKE: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend 830 |
| HARALD SCHOLTZ | ARNO KLÖNNE: Jugend im Dritten Reich 835 |
| WOLFGANG SCHEIBE | WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 841 |

VI. Dokumentation

| |
|-----------------------------------|
| Pädagogische Neuerscheinungen 845 |
|-----------------------------------|

(Durch ein Versehen beim zweiten Umbruch für das Heft 3 sind mehrere Zeilen in WOLFGANG SCHEIBES Rezension des 1. Bandes der Gesammelten Schriften von WILHELM FLITNER vertauscht worden. Darum erscheint diese Besprechung – in korrigierter Fassung – in diesem Heft noch einmal.)

Zu den Beiträgen in diesem Heft

KURT AURIN: *Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“*

Zur Durchsetzung seiner Ideologie und seiner machtpolitischen Absichten hat sich der Nationalsozialismus von Anfang an der Politisierung der Pädagogik bedient. Der Beitrag skizziert die Ideologie des Völkischen, des biologischen Rassismus und des Führerkults und rekonstruiert die Wege und Mittel einer politisch instrumentalisierten Erziehung, die sich auf alle Lebensbereiche ausdehnte. Deren Wirkungsmechanismen werden unter Bezugnahme auf Ergebnisse politikwissenschaftlicher, historischer und soziologisch-psychologischer Forschungen analysiert. Dabei wird aufgezeigt, in welcher Weise die Sozialisationsbedingungen des Bürgertums zur Zeit der Wilhelminischen Ära und die geistesgeschichtlichen und kulturkritischen Zeitströmungen die nationalsozialistische Politisierung der Pädagogik vorbereiteten und begünstigten. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer demokratischen Erziehung, welche die Irrwege einer indoktrinierenden Erziehung ebenso wie diejenigen einer unpolitischen Erziehung zu vermeiden sucht.

HARALD SCHOLTZ: *Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten (LBA) 1941–1945*

Die Einführung der LBA wird von der Schulgeschichtsschreibung vielfach als der Versuch der NS-Diktatur gedeutet, die Lehrerbildung auf ein 40 oder gar 150 Jahre zurückliegendes Niveau zu drücken. Der Verfasser hält diese Deutung für wenig stichhaltig. Er prüft, ob die Ausbildung von Lehrernachwuchs überhaupt die vorrangige Zweckbestimmung der LBA war. Zweifel daran scheinen ihm angebracht, weil dem akuten Lehrermangel auf anderem Wege – Ausbildung von Schulhelfern – begegnet wurde. Demgegenüber kann er zeigen, daß die LBA in dem größeren Zusammenhang einer Funktionsänderung vieler Bildungseinrichtungen während des Krieges standen. Zwischen dieser Einsicht und dem Aufgabenverständnis der Lehrer, HJ-Führer und Schüler der LBA stellt der Verfasser eine Beziehung her, in deren Mittelpunkt die „Selbstführung“ der Jugend als Mittel der politischen Beeinflussung steht.

HASKO ZIMMER: *Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933*

Im Unterschied zu Ansätzen, die die Bücherverbrennungen von 1933 aus der Perspektive der faschistischen Herrschaft und ihrer Opfer erklären, arbeitet dieser Beitrag Aspekte der Kontinuität heraus, indem er die engen Beziehungen zwischen Bürgertum und Faschismus, die bei der „Aktion wider den undeutschen Geist“ zum Vorschein kamen, ins Zentrum rückt und nach ihren Voraussetzungen fragt. Ausgehend von der Unterstützung der Aktion im Bildungsbürgertum, die am Beispiel Münsters exemplarisch belegt und in den Kontext der faschistischen Massenbewegung gestellt wird, werden die Ziele und Inhalte der Aktion als Ausdrucksformen eines spezifisch bürgerlichen Bewußtseins kenntlich gemacht und auf die Abwehrhaltung gegenüber der Weimarer Republik und den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen nach 1918 zurückgeführt, die besonders die

Akademikerschaft kennzeichnete. Die Bücherverbrennung thematisiert somit Prozesse schichtspezifischer Lernverweigerung.

REINHARD DITHMAR: *Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur?*

Ein Jahrzehnt nach dem Ende des Ersten Weltkriegs drängte das rational nicht bewältigte Kriegserlebnis zu einer literarischen Gestaltung, die in wenigen Jahren ein Ausmaß erreichte, das – jetzt innerhalb der Epik – nur mit der Kriegsliteratur um 1914 vergleichbar ist. Pazifisten und Nationalisten befürchten aus extrem unterschiedlichem Grund, daß der Krieg in Vergessenheit geraten könne. Der sensationelle Erfolg von Remarques Roman signalisierte ein weniger rational als emotional erwachtes Bewußtsein („Nie wieder Krieg!“) und aktivierte die extreme Rechte. Den Nationalsozialisten diente die Kriegsliteratur – wie der Langemarck-Mythos eindrucksvoll zeigt – der schulischen und außerschulischen Erziehung zum Tode und zur Begeisterung für einen neuen Krieg. Der Friede erschien als Krieg mit anderen Mitteln, und die Widerspiegelung im nationalen Frontroman wurde zur Norm und zum Gesetz des Handelns im Frieden.

CHRISTA BERG: *Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels*

Trotz der in großer Zahl vorhandenen spieltheoretischen Arbeiten sowie volkswissenschaftlichen oder kulturhistorischen Untersuchungen von Spiel und Spielzeug gibt es bisher keinen explizit sozialgeschichtlichen Interpretationsansatz, der Intention und Funktion von Spiel und Spielzeug im epochalen Alltagsleben und zugleich unter den Aspekten von Schichtspezifik, Geschlechts- und Rollenstereotypen sowie in Abhängigkeit von Produktions- und Konsumtionsbedingungen aufzeigte. Der vorliegende Beitrag bemüht sich, einen solchen Interpretationsansatz zu entwickeln. Er entfaltet seine spezifische Fragestellung aus dem Schnittpunkt der Interessen an Bildungsgeschichte von Subjekten, mikroprozessualer Alltagsforschung, Lebensweltanalysen und makrostruktureller Gesellschaftsgeschichte und stellt anschließend Schwerpunkte sozialgeschichtlicher Spielforschung vor.

ETIENNE FRANÇOIS: *Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts*

Die französische Forschung hat serielle Methoden zur Erforschung der Alphabetisierung in Frankreich entwickelt. Mit Hilfe dieser Methoden wertet der Beitrag Daten aus der preußischen Volkszählung von 1871 sowie weitere Daten aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus. In einer vergleichenden Analyse der Alphabetisierungsprozesse in Frankreich und Deutschland werden insbesondere regionale Unterschiede herausgearbeitet und die Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen Strukturen und dem jeweiligen Stand der Alphabetisierung untersucht. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Anwendung serieller Methoden auf die Erforschung der Alphabetisierung Deutschlands in der frühen Neuzeit.

FRANZ KOST: *Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*

Der Beitrag zeigt auf, mit welchen Argumenten und Handlungsstrategien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts medizinische Hygienevorstellungen Eingang in pädagogi-

schen Reflexion und Praxis fanden und diese zwar in medizinischer Hinsicht optimierten, zugleich jedoch in pädagogischer Hinsicht verkürzten. Dieser Vorgang der Substitution der Pädagogik durch naturwissenschaftliche Medizin wird am Beispiel der Auswirkungen der Hygienebewegung im Schweizer Kanton Zürich als Prozeß der „Normalisierung“ (FOUCAULT) von Schule und Gesellschaft rekonstruiert. Damit ist dieser Beitrag zugleich ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte der empirischen Erziehungswissenschaft, insbesondere der Experimentellen Pädagogik der Jahrhundertwende.

Contents and Abstracts

Essay:

| | |
|---|-----|
| CARL-LUDWIG FURCK: The Upper Secondary Stage Reform Among Conflicting Interests – Analysis of an Educational Reform | 661 |
|---|-----|

Topic: Education and Pedagogics in Time of National Socialism

| | |
|--|-----|
| KURT AURIN: <i>The Politization of Pedagogics in the Third Reich</i> | 675 |
|--|-----|

National Socialism used politization of pedagogics from the very beginning to implement its ideology and political intentions. The article sketches the ideology of the common people, biological racism, and idolization of the Führer, and reconstructs the ways and means of education as a political instrument which extended its influence to every part of life. The mechanisms through which it functioned are analysed in regard to the results of political, historical, and socio-psychological research. It shows how the conditions for socialization of the bourgeoisie during the Wilhelmian era and the trends of thought and culture of the times prepared and smoothed the way for the National Socialist politization of pedagogics. The article closes with thoughts on a democratic education that try to avoid the misdirection of indoctrinization as well as the misdirection of a total lack of political education.

| | |
|---|-----|
| HARALD SCHOLTZ: <i>Political and Social Functions of Institutions for Teacher Training in 1941–1945</i> | 693 |
|---|-----|

The history of schools often depicts the introduction of institutions for teacher training as an attempt of the National Socialist dictatorship to reduce teacher training to the level it had been forty or even one hundred and fifty years ago. The author of this article does not think this interpretation holds water. He examines whether training future teachers was even the main purpose of such institutions at all. Doubts on this score seem justified because the acute lack of teachers was already being dealt with another way, namely through training school assistants. As opposed to that the author can show that, in a larger context, institutions for teacher training were involved in the changing functions of many educational institutions during the war. The author can show a connection between this insight and the way teachers, troop leaders of the Hitler youth groups (Hitlerjugendführer), and students in such institutions saw their duties, which focused on indigenous leadership of young people as a means of political influence.

| | |
|---|-----|
| HASKO ZIMMER: <i>Education, Bourgeoisie, and Burning the Books. The „Action Against the Un-German Spirit“ in 1933</i> | 711 |
|---|-----|

As opposed to theories that explain the burning of the books in 1933 from the perspective of a fascist government and its victims, this article exposes aspects of continuity by showing

the close relationship between bourgeoisie and fascism that appeared during the “action against the un-German spirit” (Aktion wider den undeutschen Geist), by focusing on this relationship, and by asking what conditions made it possible. Starting with the support of this action among the educated bourgeoisie who valued education very highly, which is clearly shown in the example of Münster and which belongs in the context of the fascist mass movement, the aims and contents of the action are shown to be an expression of a specifically bourgeois consciousness, due to the reaction against the Weimar Republic and the political and social changes after 1918, which attitude was especially typical of academics. Burning the books therefore expressed processes of class-bound refusal to learn.

REINHARD DITHMAR: *Educated for Peace by War Literature?* 725

It was difficult to master the events of World War I rationally. Even a decade after the end of the war this experience begged for literary treatment, and within a few years the number of books on the subject reached a proportion that – as far as novels and other long prose works are concerned – can only be compared with the war poetry of 1914. Both pacifists and nationalists feared the war could be forgotten, but for diametrically opposed reasons. The sensational success of Remarque’s novel signaled a more emotionally rather than rationally aroused conscience (“Never again war!”) and activated the extreme right wing. War literature served the National Socialists as a means of educating people in and out of school for death and to enthusiasm for a new war, as impressively demonstrated by the Langemarck myth (based on a battle at Langemarck during World War I in which thousands of young people willing to sacrifice themselves for their country lost their lives and thereby became a standard by which others were measured). Peace appeared as war fought with other methods, and its reflection in German novels about the front became the norm and the law of actions during times of peace.

Topic: Studies on the Social History of Education

CHRISTA BERG: *Toward a Social History of Play* 735

Despite a great number of works existing on theories of play as well as examinations of play and toys along the lines of folklore and cultural history, there has not yet been an attempt at interpretation specifically according to social history that showed the intention and function of playing and toys in everyday life throughout the ages and at the same time showed aspects of class determination, stereotypes of gender and role along with dependence on conditions of production and consumption. This article tries to develop such a line of interpretation. It unfolds its specific questions from the intersection of interest in the educational history of subjects, examination of microprocesses in everyday life, analysis of the world lived in, and macrostructures in the history of society. In conclusion it presents main points of research on play according to social history.

| | |
|---|-----|
| ETIENNE FRANÇOIS: <i>Growing Literacy in France and Germany During the Nineteenth Century. Preliminary Thoughts on a Comparative Analysis</i> | 755 |
|---|-----|

French reseach has developed statistical methods for serial data with which to examine literacy in France. Using these methods, this article interprets data on literacy from the Prussian census of 1871 and data on school attendance from the first half of the nineteenth century. This analysis compares the development of literacy in France and Germany. Above all, regional differences in literacy are investigated and some relationships between the level of literacy and socio-economic structures are analysed. Finally some possibilities for serial studies of the development of literacy in Germany for the early modern period are indicated.

| | |
|---|-----|
| FRANZ KOST: „Normalizing“ Schools. <i>On the Hygiene Movement in Schools in the Second Half of the Nineteenth Century</i> | 769 |
|---|-----|

This article shows the arguments and strategic plans of action through which medical concepts of hygiene found their way into pedagogic thought and practice in the second half of the nineteenth century and improved these concepts from a medical point of view while reducing them from a pedagogic point of view. This process of substituting the natural sciene of medicine for pedagogics is reconstructed through showing the effects of the hygienic movement in the Swiss canton of Zurich as a process of “normalization” (FOUCAULT) of school and society. This aspect makes this article a contribution to the history of the development of empirical pedagogics as well, especially the experimental pedagogics of the turn of the century.

Discussion

| | |
|---|-----|
| WOLFGANG W. WEISS: <i>The Family as Pictured in West German Schoolbooks</i> | 783 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| JÜRGEN OELKERS: <i>Rousseau and the Development of the Improbable in Pedagogic Thought</i> | 801 |
|--|-----|

| | |
|------------------------|-----|
| Book Reviews | 817 |
|------------------------|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| New Books | 845 |
|---------------------|-----|

Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken

Welchen Beitrag hat ROUSSEAU für die Entwicklung des pädagogischen Denkens geleistet? Dieser Frage kann man mit den gewohnten Antworten begegnen, etwa indem man auf die Wendung zur „Natur“ des Kindes verweist oder den impliziten Zusammenhang von neuer Gesellschaft und neuem Menschen herausstellt. Man kann aber auch auf die Art und Weise reflektieren, wie ROUSSEAU pädagogisch denkt, also auf seine Denkform. Zuletzt hat ULRICH HERRMANN (1982) vorgeschlagen, den Begriff „pädagogische Denkform“ zu verwenden, um typische Grundzüge der neuzeitlichen Erziehungstheorie herauszuarbeiten. Ich möchte nicht soweit gehen, daß die gesamte pädagogische Theoriebildung der Neuzeit einheitliche Züge trägt, aber ROUSSEAU steht sicherlich für einen bestimmten, nachhaltig wirksamen Typus.

Meine These ist nun, daß ein charakteristisches Merkmal dieses Typus die Operation oder das Spiel mit *Unwahrscheinlichkeiten* ist und daß genau dies das Erfolgskriterium ausmacht. „Wahrscheinlich“ oder „unwahrscheinlich“ verstehe ich nicht im statistischen Sinne, sondern als Erwartungseinstellung. Erwartungen stellen sich auf Wahrscheinlichkeiten und Unwahrscheinlichkeiten ein. Die Wahrscheinlichkeiten liegen innerhalb, die Unwahrscheinlichkeiten außerhalb des Erfahrungsraumes. „Unwahrscheinlich“ sind fernliegende Möglichkeiten, die der Erfahrung widersprechen. Man rechnet nicht mit diesen Möglichkeiten, aber man kann ihnen auch nicht ohne weiteres Glauben schenken, wenn sie geäußert werden. Es bedarf gleichsam eines kognitiv-emotionalen Gestaltwechsels, um ihnen ernsthaft folgen zu können. Daß und wie ein solcher Gestaltwechsel vollzogen wird, hängt davon ab, wie sich das Erwartungssystem auf die Unwahrscheinlichkeiten eingestellt. ROUSSEAU versucht, die Erwartungen seiner Leser so zu beeinflussen, daß sie seinen unwahrscheinlichen Ausführungen nicht nur folgen, sondern sie übernehmen. Hierzu werde ich zunächst ROUSSEAUS eigenen Vorschlag, wie der *Émile* zu lesen sei, interpretieren (1), dann werde ich einige Züge seines Spiels mit Unwahrscheinlichkeiten vorstellen (2) und schließlich einige Überlegungen hinsichtlich der Folgewirkungen dieses Spiels darlegen (3).

1. Lire l'*Émile*

ROUSSEAU steht bei der übermäßig auf sich selbst fixierten deutschen Pädagogik nicht sehr hoch im Kurs, gegenwärtig noch weniger als in der Vergangenheit. Gerade *nach* MARTIN RANG gilt, was dieser selbst über die ROUSSEAU-Forschung vermerkte, nämlich daß der „Anteil der Pädagogen ... erstaunlich gering sei“ (RANG 1959, S. 7). Warum aber sollte man sich als Pädagoge zentral mit ROUSSEAU auseinandersetzen? Eine lapidare Antwort gibt HERWIG BLANKERTZ in seiner „Geschichte der Pädagogik“: der *Émile* ist „eines der wichtigsten Werke über Erziehung“ (BLANKERTZ 1982, S. 70). Aber in welcher Weise ist das zu verstehen? ROUSSEAUS *Émile* begründet eine pädagogische Denkform, eine

unverwechselbare Sichtweise der Erziehung, die eine erstaunliche Rezeptionsgeschichte erlebt (vgl. etwa MOUNIER 1980) und bis heute das Erziehungsdenken nachhaltig beeinflusst. Diese Rezeption ist freilich mehr von der sich bildenden ROUSSEAU-Legende als vom Original bestimmt gewesen. Der *Émile* selbst gehört zu jener Kategorie von Büchern, die viel zitiert, aber wenig gelesen werden. Es ist ein dunkles, schwer zugängliches Buch, eine komplexe und paradoxe (SPAEMANN 1978) Erziehungsphilosophie, nicht etwa ein Erziehungsroman, besser noch: eine unausgesetzte, angestrenzte philosophische Reflexion von einem, der es ablehnte, „philosophe“ zu sein.

Wie soll man dieses Buch lesen? Die Forschungslage gibt selbst Rätsel auf: Zieht ROUSSEAU hier, wie MARTIN RANG meinte, die Summe seiner Philosophie? Hat CASSIRER recht, der in der Erziehungstheorie die Klammer für die Einheit des Werkes sieht? Oder liegt überhaupt gar keine Einheit vor? Träumt ROUSSEAU bloß, so ANDRÉ RAVIER (1941), den Traum vom „homme nouveau“? Begründet sich hier, wie JEAN ÉHRARD behauptet, der moderne Mythos der Erziehung (1963, S. 753–767) und ist ROUSSEAUS Werk gar, worauf MARC EIGELDINGER (1978) verwies, nur als mythisches kohärent? Nun, bei einem derart autobiographischen Denker sollte man immer zunächst ihn selbst hören. ROUSSEAU gibt im vierten Buch des *Émile* eine Art Leseanleitung, von der meine Überlegungen ihren Ausgang nehmen werden. Ich beschränke mich auf die hier gegebenen Hinweise ROUSSEAUS und werde also die großen Fragen der ROUSSEAU-Forschung zurückstellen, weil mein Interesse anders gerichtet ist und ich zudem eine allgemeine Frage verfolge, für die ROUSSEAU nur ein, allerdings ausschlaggebendes, Beispiel ist.

ROUSSEAU vermerkt – nach 318 Seiten –, daß er sich „über das Urteil des Lesers“ nicht täusche:

„Sie sehen mich seit langer Zeit im Lande der Hirngespinnste; ich sehe sie stets in dem Lande der Vorurteile. Indem ich mich so stark von den allgemeinen Meinungen entferne, unterlasse ich doch nicht, sie in meinem Geiste gegenwärtig zu haben. Ich untersuche sie, ich bedenke sie; nicht, um ihnen zu folgen, noch, um sie zu fliehen, sondern um sie in der Waagschale der Vernunft abzuwiegen. Sooft sie mich zwingt, mich von ihnen zu entfernen, weiß ich schon aus Erfahrung, daß meine Leser mich nicht nachahmen werden. Ich weiß, da sie sich hartnäckigerweise nur das vorstellen können, was sie sehen, werden sie den jungen Mann, den ich bilde, für ein erdichtetes und phantastisches Wesen halten, weil er sich von denjenigen unterscheidet, mit denen sie ihn vergleichen, ohne zu bedenken, daß er wohl ganz anders sein muß, weil er ganz anders erzogen, von ganz anderen Regungen gerührt und ganz anders unterrichtet worden ist als sie. Es würde noch viel erstaunlicher sein, wenn er ihnen gliche und doch so wäre, wie ich ihn mir vorstelle. Er ist nicht der Mensch der Menschen, sondern der Mensch der Natur. Gewiß, er muß ihren Augen sehr fremd vorkommen“ (WW III/S. 318; O. C. IV/S. 548/549).¹

ROUSSEAUS Vermutung aber ist berechtigt: Der Leser muß Chimären sehen, wenn er sich beim Studium des *Émile* auf seine gewohnten Erfahrungen verläßt. ROUSSEAU widerstreitet den gewohnten Erfahrungen und will doch den Eindruck nicht aufkommen lassen, er beschreibe Hirngespinnste. Für den Leser aber beschreibt er Hirngespinnste, es sei denn, der Leser übernimmt seine Sichtweise, d. h. er akzeptiert ROUSSEAUS Prämissen. Eben das soll erreicht werden. ROUSSEAU suggeriert dem Leser, daß dessen Erfahrungen falsch, seine – ROUSSEAUS – Sichtweise dagegen richtig sei. Die rhetorische Strategie ist einfach:

1 Ich zitiere im folgenden nach der Winkler-Ausgabe (Werke „WW“ mit Bandangabe) sowie, vergleichend, nach der Pléiade-Ausgabe (Oeuvres Complètes „O.C.“ mit Bandangabe).

Nicht er, sondern der Leser habe Vorurteile; denn er ziehe Schlüsse aus Nichtvergleichbarem. Statt sich die völlig andere Erziehung des *Émile* vorurteilslos anzusehen (WW III/S. 319), vergleicht sie der Leser mit der gewohnten und sieht dann den Unterschied nicht, weil er sich aus seiner traditionellen Sichtweise nicht befreien kann. Er soll nicht einfach nur eine andere, sondern eine bessere, die einzig richtige Erziehung sehen. Die neue Erziehung des *Émile* ist ja, so der Anspruch, aller bisherigen Erziehung überlegen. Sie ist mit der „Waagschale der Vernunft“ abgewogen, und der kann sich der Leser nicht entziehen, will er nicht unvernünftig sein. Folgt er ROUSSEAU, muß er einsehen, daß die vermeintlichen Hirngespinnste vernünftig, die gewohnten Erfahrungen dagegen unvernünftig sind. Aber wie erstaunt ist der Leser, wenn er unmittelbar darauf liest: Was mich – ROUSSEAU – noch sicherer macht, „ist der Umstand, daß ich mich nicht dem Systemgeist ergebe, sondern dafür lieber so wenig wie möglich den Vernunftschlüssen (raisonnement) vertraue und mich bloß auf die Beobachtung verlasse. Ich stütze mich nicht auf das, was ich mir eingeildet, sondern was ich gesehen habe“ (WW III/S. 319; O. C. IV/S. 550).

Das, denkt der Leser, kann jeder von sich sagen. Jeder kann sich auf seine Erfahrungen berufen, ohne darin einen Archimedischen Punkt zu finden, der begründen könnte, weshalb die eigenen Erfahrungen denen anderer überlegen seien. Natürlich vertraut aber ROUSSEAU nicht allein auf das, was er gesehen hat. Mit dem Hinweis auf die Beobachtung will er nur den Systembauten der mechanistischen Philosophie seiner Zeit widersprechen, die für ihn chimärisch waren, weil sie nicht von der Erfahrung aus gewonnen wurden. Aber baut er nicht selbst ein System, das ebenso wenig mit der Erfahrung zu tun hat? An dieser Stelle ist entscheidend, was unter „Erfahrung“ verstanden werden soll. Wie alle seine Begriffe, so verwendet ROUSSEAU auch den Erfahrungsbegriff nie eindeutig. Mal dient „Erfahrung“ als letzter Beweisgrund für seine Thesen, mal als Beleg für die ideologische Verblendung anderer, zumal dann, wenn *Erfahrungsgründe* angeführt werden, die seinen Thesen widersprechen. Der Grund für diese Strategie liegt in der Art und Weise des Begriffsgebrauchs: ROUSSEAU denkt streng *dichotomisch*, es gibt richtige und falsche Erfahrung, so wie es richtige und falsche Erziehung gibt. Der „l’homme de l’homme“ wird falsch, der „l’homme de la nature“ wird richtig erzogen. Die richtige ist auch die naturgemäße Erziehung, die ROUSSEAU stellvertretend für den Leser beschreibt, und zwar sowohl hinsichtlich der Wahl der Mittel als auch bezogen auf die Wirkungen. Die Wirkungen sind erstaunlich, ja phantastisch, zumindest unwahrscheinlich: *Émile* bildet „erhabene Regungen“ aus, entwickelt „veredelte Neigungen“, „Klarheit der Urteilskraft“ und „Schärfe des Verstandes“, und zwar erwachsend aus der Erfahrung. „Die wahren Grundsätze des Gerechten, die wahren Muster des Schönen, alle sittlichen Verhältnisse der Wesen und alle Begriffe der Ordnung graben sich in seinen Verstand ein. Er erkennt den Platz einer jeden Sache und die Ursache, die es (sie; J. O.) davon entfernt; er sieht, wodurch das Gute bewirkt werden kann und was es verhindert. Ohne die menschlichen Leidenschaften erfahren zu haben, kennt er ihre Verblendungen und ihr Spiel“ (WW III/S. 318).

Das, so denkt der Leser, ist unmöglich. Es widerstreitet jeder Erfahrung, diese Perfektion kann keine Erziehung hervorbringen. Aber seine Erfahrung ist ihm bestritten. Verläßt man die gewohnten Erfahrungen, dann wirkt ROUSSEAU in unnachahmlicher Weise suggestiv. Der Leser, der sich auf ihn einläßt, strukturiert seine Erwartungen um, indem er seine Erfahrungen *nicht* zum Maßstab erhebt. Maßstab wird nunmehr ROUSSEAUS

Erziehungskonzept, von dem angenommen wird, es mache „ganz andere“ Erfahrungen möglich. Der Leser akzeptiert dieses Konzept und das damit verbundene Erziehungsideal, weil ihm ROUSSEAU suggeriert, so wäre Erziehung „eigentlich“ richtig. Der Grund ist wiederum einfach: ROUSSEAU beherrschte in meisterlicher Weise den *moralischen* Diskurs. Der Leser, der sich auf ihn einläßt, hat nur die Wahl zwischen richtiger und falscher Erziehung, und eine falsche Erziehung kann niemand verantworten, aber auch nicht moralisch ertragen. ROUSSEAU wirkt suggestiv, weil er die Erwartungen bestimmt. Der Leser, der keine falsche Erziehung erwarten kann, muß das neue Erziehungsideal übernehmen, will er nicht unmoralisch sein. ROUSSEAUS Ziel ist die Entwicklung nicht nur des souveränen, sondern des in seiner Souveränität tugendhaften Menschen, und einem solchen Ziel kann man unbefangen nicht widersprechen, will man sich nicht dem Vorwurf aussetzen, man sei seinerseits unmoralisch. Die Berufung auf die gewohnten Erfahrungen nutzt nichts, denn ROUSSEAU beruft sich auf die ganz anderen Erfahrungen, die sein Erziehungskonzept ermöglicht, und die sind nur zu überprüfen, wenn man sich auf das Konzept einläßt. Indem man sich aber auf das Konzept einläßt, strukturiert man zugleich seine Erwartungen um, und zwar die Erwartungen hinsichtlich der Wirkungskraft der Erziehung ebenso wie bezogen auf die einzelnen Erziehungsmittel.

Diese Manipulation ist nicht etwa zufällig möglich. REINHART KOSELLECK hat darauf verwiesen, daß im 17. und 18. Jahrhundert, während der, wie er sie nennt, „europäischen Sattelzeit“, *Erfahrungsraum* und *Erwartungshorizont* auseinandertreten. Insgesamt, so KOSELLECK, vergrößere sich in der Neuzeit zunehmend „die Differenz zwischen Erfahrung und Erwartung“ (1979, S. 359). Genauer: „Neu war, daß sich jetzt die in die Zukunft erstreckenden Erwartungen von dem ablösten, was alle bisherigen Erfahrungen geboten hatten ... Der Erfahrungsraum wurde ... nicht mehr durch den Erwartungshorizont begrenzt, die Grenzen des Erfahrungsraumes und der Horizont der Erwartungen traten auseinander. Es wird geradezu zur Regel, daß alle bisherige Erfahrung kein Einwand gegen die Andersartigkeit der Zukunft sein darf. Die Zukunft wird anders sein als die Vergangenheit, und zwar besser“ (S. 364). Die *neue* Erziehung muß der alten die positiven Erfahrungen absprechen, um die Erwartungen an die künftige Erziehung bestimmen zu können. Sie kann dies, weil sich insgesamt die Erwartungen von den Erfahrungen trennen. Was für die Geschichte gilt, nämlich, daß sie nach der „Querelle des Anciens et des Modernes“ *progressiv* gedacht wird, gilt auch für die Pädagogik. ROUSSEAU ist hier der entscheidende Protagonist. Er ist nicht der erste, der Erziehung unter dem Gesichtspunkt der Steigerung denkt. MORELLY etwa entwickelte schon 1743 in seinem „*Essai sur l'esprit humain*“ „natürliche Prinzipien“ der Erziehung, die vom Gedanken der Perfektionierung getragen werden. ROUSSEAU aber löste die Erziehungskonzeption von der Erfahrungswirklichkeit. Er begründete einen unwahrscheinlichen, aber glaubwürdigen pädagogischen Diskurs, oder anders: Seine Theorie war gemessen an den gewohnten Erfahrungen extrem unwahrscheinlich und eben darum erfolgreich. Er spielte als erster in der neueren Geschichte der Pädagogik mit den überschießenden Erwartungen des progressiven Denkens, das ihm die Unwahrscheinlichkeiten seiner Theorie um so mehr abnehmen konnte, je weniger es auf die Sättigung durch Erfahrung verwiesen war. Die Entwertung der traditionellen Erziehungserfahrungen ist die Voraussetzung nicht nur für die Theorie ROUSSEAUS, sondern auch für deren Erfolg.

ROUSSEAU war freilich ein so paradoxer Denker, daß man nicht erwarten kann, eine widerspruchsfreie Fortschrittsphilosophie geliefert zu bekommen. ROUSSEAU war Protagonist und Kritiker des Fortschrittsdenkens, je nachdem ob er pädagogisch oder historisch dachte. Er kritisierte den vermeintlichen Fortschritt durch die Wissenschaften und machte auf den Preis aufmerksam, den die moderne Zivilisation unvermeidlich hat. Aber zugleich entwickelte er eine optimistische Erziehungstheorie², deren Fundament progressives, die gewohnten Erfahrungen überschreitendes Denken ist. Aber ROUSSEAU tut noch mehr: Er definiert das Kind neu, und zwar, wiederum entgegen aller Erfahrung, als *unbekannte* Größe. Oder genauer: Der Erzieher kann mit dem Kind nicht länger nach Maßgabe der gewohnten Erziehungstraditionen umgehen, sondern ist aufgefordert, das Kind jeweils für sich zu erforschen oder zu entdecken. Er muß, so heißt es im vierten Grundsatz einer natürlichen Erziehung, „ihre Sprache und ihre Zeichen sorgfältig erlernen“ (WW III/S. 55), er kann also nicht vom Bekannten auf das Unbekannte schließen, sondern muß das Kind als unbekanntes annehmen und sich bemühen, allmählich mit ihm bekannt zu werden. Man muß als Erzieher „das Kind im Kinde betrachten“ und es so erforschen, daß man ihm seinen individuellen Ort zuweisen kann. „Einem jeden seine Stelle anweisen und ihn darin befestigen, die menschlichen Leidenschaften nach der Beschaffenheit des Menschen ordnen, das ist alles, was wir zu seinem Wohlergehen tun können“ (WW III/S. 68). Der Erzieher kann und muß die innere Natur beobachten (WW III/S. 24), aber er kann vom Allgemeinen nicht ohne Weiteres auf das Besondere schließen, denn das Besondere, das Kind eben, soll ja gemäß *seiner selbst* entwickelt werden. Das Besondere aber ist das Unbekannte, das der Erzieher taktvoll und kunstgemäß (WW III/S. 308 ff.) erforschen und beeinflussen muß.

Auch das ist keine zufällige Konzeption. HANS BLUMENBERG hat darauf aufmerksam gemacht, daß die Verschiebung der Bedürfnisdispositionen und des theoretischen Interesses vom Bekannten zum Unbekannten als ein Grundmuster neuzeitlicher Weltauffassung anzusehen sei: „Der Anbruch der Neuzeit ist dadurch indiziert, daß die Ahnung von einem Dunkelfeld der Möglichkeiten, einem Übergewicht der *terra incognita* um das Bekannte herum, aufbricht und die Stoßrichtungen der Neugierde und der Bedürfnisse bestimmt“ (BLUMENBERG 1976, S. 118). Dieser auf GIORDANO BRUNO gemünzte Satz trifft im Zeitalter ROUSSEAUS nicht mehr nur auf die Naturwissenschaften, sondern auch auf die Pädagogik zu. Das Kind wird zur unbekannten Größe, wenn sich, wie ROUSSEAU postuliert, Kind und Erwachsener fundamental unterscheiden. Für den Erwachsenen ist das Kind dann eine unbekannte Größe, eine *terra incognita*, die um ihn herum „aufbricht“ und der er sich forschend zuwenden kann oder muß. Das impliziert zugleich einen Bescheidenheitstopos und einen Herrschaftsanspruch: Man kann dem individuellen Kind nicht von den gewohnten Erfahrungen her entgegentreten, sondern muß es entdecken. Ansonsten würde man es nicht als autonomes Wesen akzeptieren. Zugleich aber kann der

2 IRING FETSCHER (1975; 1981, S. 907 ff.) hat die These vertreten, ROUSSEAU folge einer pessimistischen Geschichtsphilosophie. Diese These läßt sich als Metakritik der Fortschrittsideologie vertreten, sofern man die frühen Diskurse und die späte Metaphysik der Einsamkeit in Rechnung stellt. Aber hieraus kann nicht geschlossen werden, daß ROUSSEAU auch pädagogisch ein Pessimist war. Vielmehr trennen sich historische bzw. evolutionäre und pädagogische Argumentation. Gerade ROUSSEAU macht deutlich, daß sich Erziehung und Pessimismus ausschließen. Die Perfektibilitätsvorstellungen ROUSSEAUS sind zunächst pädagogisch und dann erst politisch gemeint (vgl. GOLDSCHMIDT 1974, S. 288 ff.).

Pädagoge, der ROUSSEAU folgt, diese Autonomie nur unter Vorbehalt akzeptieren, weil das Kind ja über sich selbst hinausgeführt und einer *späteren* Souveränität entgegengebracht werden soll. Die *terra incognita* des Kindes muß entdeckt und pädagogisch beherrscht werden, wenn der Grundanspruch, die *Erziehung* des Menschen zum Menschen (WW III/S. 234ff.), realisiert werden soll.

Die Entwicklung des Besonderen ist natürlich dem Allgemeinen ausgesetzt, sonst gäbe es gar keinen Lerngegenstand außerhalb des Besonderen. Das Kind würde dann nur sich selbst lernen. ROUSSEAU aber faßt Erziehung geradezu als Abarbeitung am Allgemeinen, am, wie es heißt, „Joch der Notwendigkeit“, durch das die Erziehung als „geregelte Freiheit“ leitet (WW III/S. 90ff.). Das gilt sowohl für die erste, natürliche, als auch für die zweite, gesellschaftliche, Phase der Erziehung. Aber das Besondere muß stets *seiner Natur gemäß* erzogen werden. Die Filtrierung des Allgemeinen so, daß es für das besondere Individuum auf natürliche und seiner Natur gemäße Weise lernbar ist, faßt ROUSSEAU als Aufgabe des Pädagogen. Dieser Aufgabe dient, was er „Methode“ nennt: Die „ärgste Erziehung“, so ROUSSEAU treffend, ist die unentschlossene (WW III/S. 84ff.). „Wohl geregelte Freiheit“ heißt möglichst totale Kontrolle der Umwelt des Kindes, in deren Rahmen sich das Kind frei bewegen und es selbst sein kann. Für die Erziehung insgesamt gilt: Man schlage folgenden „Weg mit seinem Zögling ein. Er glaube, stets Meister zu sein, und man sei es stets selbst. Keine Unterwerfung ist so vollkommen wie diejenige, welche den Schein der Freiheit behält“ (WW III/S. 127). Oder an anderer Stelle: „Wollen Sie ihn gefügig machen, so lassen Sie ihm seine ganze Freiheit“ (ebd., S. 290). Es kommt mithin „weniger auf das an, was ein Mensch über sich selbst vermag, als was wir über unsern Zögling durch die Wahl der Umstände vermögen, in die wir ihn versetzen“ (ebd., S. 268).

Aber diese Methode ist unwahrscheinlich. Die Umwelt *kann nicht* total kontrolliert werden. Es ist unmöglich, über die Einwirkungen auf den Zögling total oder auch nur annähernd zu verfügen. ROUSSEAUS „Wesen der Methode“, „niemals andere als richtige und klare Gedanken in sein Gehirn kommen zu lassen“ (WW III/S. 200), besteht nur als Anspruch. Weder gibt es eine entsprechende pädagogische Technologie noch auch einen Kontrollfilter für die Umwelteinflüsse außerhalb des Erziehungsfeldes. Die Tatsache, daß wir im Alltag Verhalten verstärken oder löschen, läßt sich weder verallgemeinern noch als Technologie beherrschen. Ebenso wenig ist die Erfahrung, daß das Leben Lektionen erteilt, pädagogisch methodisierbar. Dennoch fordert ROUSSEAU genau dies (WW III/S. 306f.), d. h. er bezieht sich auf eine unwahrscheinliche Möglichkeit, an der aber die Plausibilität seines ganzen Arguments hängt, nämlich Erziehung methodisch so regeln zu können, daß der Zögling seine individuelle Souveränität entwickeln kann. Letztlich basiert dieses Argument auf der größten pädagogischen Unwahrscheinlichkeit, nämlich der Ausschaltung des Zufalls (WW III/S. 264). *Émile* wird als „Mensch an und für sich“, als „allen Zufällen des menschlichen Lebens ausgesetzter Mensch“ (WW III/S. 16), betrachtet, und Erziehung heißt dann grundsätzlich Minimierung der Zufälligkeit. Diesen Anspruch entwickelten schon die Barockdidaktiker für ihre „naturgemäße Methode“. Auch hier wurden bestimmte Erfahrungsregeln zu einer Technologie stilisiert, die real gar nicht vorhanden war. Tatsächlich ist es mehr als unwahrscheinlich, daß vielfach deut- und anwendbare Erfahrungsregeln exakt die Wirkungen hervorbringen, die pädagogisch intendiert gewesen sind. Nebenwirkungen oder nicht-intendierte Wirkungen sind jedoch für die Theorie der perfekten Erziehung, die ROUSSEAU im *Émile* liefert, nicht zu

akzeptieren. Eben darum ist die ganze Argumentation auf Unwahrscheinlichkeiten aufgebaut.

2. Spiel mit Unwahrscheinlichkeiten

Die Einstimmung des Lesers hat gezeigt, daß ROUSSEAU selbst keineswegs dachte, seine Theorie sei unwahrscheinlich, wenn damit gemeint ist, sie decke sich nicht mit den gewohnten Erfahrungen, also den üblichen Wahrscheinlichkeitsannahmen. Eine solche Übereinstimmung von Theorie und Erfahrung sollte gerade *nicht* erreicht werden. ROUSSEAU behauptete umgekehrt, daß mit seiner pädagogischen Konzeption die *besseren*, nämlich die der Natur des Kindes entsprechenden pädagogischen Erfahrungen möglich werden. Auf diese neue Erwartung wird der Leser eingestimmt. Er übernimmt den Anspruch, es sei möglich, eine bessere Erziehung aufgrund überlegener Prinzipien einzurichten. Bevor ich auf diesen entscheidenden Anspruch näher eingehe, erörtere ich den Grundzug des Unwahrscheinlichen an einigen Einzelpassagen. Ich will damit nicht sagen, ROUSSEAU operiere *bloß* mit Unwahrscheinlichkeiten. Im Gegenteil ist der *Émile* auch ein Fundbuch für präzise und oft verblüffende Beobachtungen. Aber die Unwahrscheinlichkeiten bestimmen letztlich den pädagogischen Anspruch, dem Kind seine eigene *terra incognita* zu erschließen.

Zunächst ist darauf zu verweisen, daß ROUSSEAU indirekt selbst auf die Trennung von Erwartungen und Erfahrungen eingeht. Er schreibt im *Émile* nämlich: „Man verläßt sich auf die gegenwärtige Ordnung der Gesellschaft, ohne zu bedenken, daß diese Ordnung unvermeidlichen Veränderungen unterworfen ist und daß es einem unmöglich ist, diejenige vorauszuahnen oder ihr vorzubeugen, welche unsere Kinder betreffen kann“ (WW III/S. 234). Prophetisch heißt es dann: „Wir nähern uns dem Zustand der Krise und dem Jahrhundert der Revolutionen. Wer kann einem dafür einstehen, was dann aus einem werden wird? Alles, was die Menschen gemacht haben, können die Menschen zerstören. Es gibt keine unauslöschlichen Kennzeichen außer denjenigen, welche die Natur ein-drückt“ (WW III/S. 234f.). Die Zukunft, läßt sich schließen, übersteigt die gegenwärtigen Erfahrungen, und auch: Sie wird anders erwartet, als sie erfahren wird. Das gilt aber nur für die Zukunft der Gesellschaft, nicht etwa für die Zukunft innerhalb der Erziehungszeit, obwohl doch die Erziehungszeit mehr als fünfzehn Jahre dauert, also eigentlich unabsehbar ist. Aufgrund dieser Unterscheidung aber kann ROUSSEAU beides sagen, daß man in der Erziehung „vornehmlich an die Zukunft“ zu denken habe (WW III/S. 25) und daß nur eine „barbarische Erziehung ... das Gegenwärtige einem ungewissen Zukünftigen“ aufopfere (WW III/S. 66). Die Erziehungszeit ist exklusiv dem Zögling gewidmet, also kann oder muß man hier an seine Zukunft denken. Er kommt während dieser Zeit ja mit pädagogischer Hilfe nur zu sich selbst. Aber das bedeutet andererseits, daß er auch keiner fremden Zukunft aufgeopfert werden darf. Die Grundlehre von ROUSSEAU geht ja dahin, daß erst der erzogene, also der souveräne Mensch sich in die politisch-moralische Auseinandersetzung um die Gestaltung der gesellschaftlichen Zukunft begeben darf, denn er hat seinen Platz gefunden und gelernt, nicht auf die Meinungen anderer angewiesen zu sein, sondern seiner eigenen Vernunft zu folgen. Diese Unterscheidung freilich ist künstlich, sie überzeugt nur mit der unwahrscheinlichen Ausnahme, daß man die Erziehungszeit isolieren und aus der gesellschaftlichen Zeit herausnehmen könne.

Weshalb aber soll die Erziehung überhaupt gesellschaftlich isoliert betrieben werden? Begründet ROUSSEAU hier den Don Quichotismus der autonomen Pädagogik? Was immer es damit für eine Bewandnis haben mag, man kann diesen eigentümlichen Purgismus nur erklären, wenn man auf Jean-Jacques „le moraliste“ eingeht. ROUSSEAU'S Perfektionsideal des Menschen ist gewiß, darauf hat zuletzt HENRI GOUHIER (1978) verwiesen, die Folge seiner evolutionstheoretischen Sicht der menschlichen Gesellschaft. Aber mehr als das, es ist die Folge auch seines (theoretischen) moralischen Rigorismus. Es ist moralischer Rigorismus, nicht etwa Rhetorik, wenn er schreibt: „Eine einzige nachweisliche Lüge des Erziehers gegen seinen Zögling würde alle Früchte der Erziehung für immer vernichten“ (WW III/S. 264). Der Erzieher muß sich perfekt beherrschen, jeder Fehltritt hätte vernichtende Konsequenzen. Das Gleiche gilt aber auch für *Émile*: „Der erste falsche Begriff, der in seinen Kopf kommt, ist bei ihm der Keim des Irrtums und des Lasters; auf diesen ersten Schritt muß man vornehmlich acht haben“ (WW III/S. 82). Später, nach Eintritt in die Gesellschaft, gilt: Wenn er sich auch nur einmal mit einer anderen Person so vergleicht, daß er lieber sie als er selbst sein will, dann ist „alles fehlgeschlagen“ (WW III/S. 303f.). Es sei seine „Grundregel“, so ROUSSEAU erläuternd, „stets den schlimmsten Fall anzunehmen“ (WW III/S. 307f.). Und diese Grundregel ist für die gesamte Argumentation kennzeichnend. Zu Beginn des *Émile* wird vor der „ersten Verirrung“ (WW III/S. 22) ebenso gewarnt, wie in der *Nouvelle Héloïse* vor dem „ersten Fehltritt“ (WW I/S. 40). Immer wird behauptet, daß der erste Schritt vom rechten Pfade gleichbedeutend sei mit dem Verlassen. Dahinter steht eine fast pastorale Wirkungs-dramatik: ROUSSEAU droht mit den allseitigen Folgen eines einmaligen Fehlers, also mit einer in aller Regel unwahrscheinlichen Wirkungsannahme. Hier greift die protestantische Ethik: Wer einmal fehlt, wird immer fehlen, also nie auf den Pfad der Tugend zurückfinden. ROUSSEAU'S „Bekenntnisse“ zeigen freilich, wie wenig Tugend auf einen einheitlichen Lebenspfad gebracht werden kann, d. h. wie unwahrscheinlich eine solche Maxime als Grundlage pädagogischen Handelns wirklich ist.

ROUSSEAU lebte nicht, aber dachte rigoristisch. Das kann man – wie WOLFGANG RITZEL (1971) – als amoralischen Widerspruch zwischen Person und Werk deuten. Aber nicht dieser Widerspruch ist ausschlaggebend, sondern die Funktion des Rigorismus in der Theorie. Die Erziehung muß autonom gehalten werden, unabhängig von gesellschaftlichen Einflüssen, die allesamt verderblich sind, weil ansonsten die Abweichung vom Pfad der Tugend *wahrscheinlich* wird. Immer wieder betont ROUSSEAU, wie notwendig es für das Gelingen der Erziehung sei, daß den Anfängen gewehrt werde. Der erste Schritt der Abweichung muß auf jeden Fall verhindert werden, wenn nicht die gesamte Erziehungsbemühung vernichtet werden soll. Aber das ist unwahrscheinlich, und zwar in doppelter Hinsicht: Unwahrscheinlich ist die perfekte Abschottung der Versuchung, aber noch unwahrscheinlicher die Wirkungs-dramatik des ersten Fehltritts. Dennoch wird sie riskiert, weil diese Annahme die ganze, mühsam im Leser befestigte Erwartung einer neuen Erziehung sichert. Nur der grade Weg ist pädagogisch zulässig, Abweichungen ergeben im dichotomischen Universum ROUSSEAU'S keinen Sinn. Die richtige Erziehung kann *nur* zur Tugend, zur *vertu*, führen, Untugend und Laster sind auf eine falsche Erziehung zurückzuführen. Tertium non datur.

An anderer Stelle zeigt sich der Zwang zum Spiel mit Unwahrscheinlichem noch deutlicher: Das Wissen, so ROUSSEAU im *Émile* in Anlehnung an den Diskurs von 1750,

erhöht die Irrtümer und senkt sie nicht etwa. „Weil sich die Menschen desto mehr irren, je mehr sie wissen, so ist das einzige Mittel, den Irrtum zu vermeiden, die Unwissenheit.“ Aber Unwissenheit ist im Gesellschaftszustand unmöglich. Nur der Wilde, der für sich lebt, muß nicht urteilen. Der vergesellschaftete Mensch aber ist unablässig veranlaßt zu urteilen, also sein Wissen zu verbessern und dadurch seine Irrtümer zu erhöhen. *Émile* aber ist kein „Wilder, der in die Wüsten zu verweisen ist; er ist ein Wilder, der geschaffen ist, die Städte zu bewohnen ... Weil er inmitten so vieler neuer Verhältnisse, von denen er abhängen wird, wider seinen Willen urteilen müssen, wollen wir ihn richtig urteilen lehren“ (WW III/250). Darunter ist vor allem zu verstehen, daß *Émile* die Methode der Wahrheitsfindung und der Vermeidung von Irrtümern lernt (ebd., S. 251). Aber wenn die Erziehung „richtig urteilen“ lehren kann, wieso gibt es dann falsche Urteile und Irrtümer? Der *Émile* ist das Paradigma für die gelingende Erziehung – Irrtümer kann es nur geben, weil Kinder falsch, nicht diesem Paradigma gemäß, erzogen worden sind. Eine richtige Erziehung würde dann aber die Irrtümer aus der Welt schaffen können. Damit sich diese Intention erfüllt, müßten alle Menschen so erzogen sein wie *Émile*, souverän in sich selbst ruhend, vernunft- und naturgemäß lebend und unabhängig von den Meinungen anderer existierend. Aber diese Vision widerspricht allen Erfahrungen mit der Menschennatur, auf die ROUSSEAU sich doch sonst immer so gern beruft. ROUSSEAU denkt *Émile* kontrakttheoretisch, als Partner unter Partnern, souverän in jeder Beziehung, aber gerade in dieser Unabhängigkeit seltsam unmenschlich. Er ähnelt der „statue“ von CONDILLAC (1870, S. 184–222), einem Menschen, der unter harten, unwahrscheinlichen Wahrhaftigkeitsansprüchen lebt: Er muß ganz er selbst sein.

ROUSSEAU'S späte Methaphysik ist dem „einsamen Spaziergänger“ gewidmet. HENRI GOUHIER (1970, S.85–131) hat diese Metaphysik eingehend gewürdigt und dabei besonders den Bezug zum Protestantismus dargelegt (ebd., Ch. 6). Das Einsamkeitsmotiv tritt auch im *Émile*, diesem Musterbild an pädagogischem Bezug, auf. Das Glück in der Gesellschaft, schreibt ROUSSEAU, ist zerbrechlich. Daß der Mensch überhaupt in Gesellschaft lebt, liegt an seiner Schwachheit: „Die Schwachheit des Menschen macht ihn gesellig; unser gemeinschaftliches Elend bewegt unsere Herzen zur Menschlichkeit; wir würden ihr nichts schuldig sein, wenn wir keine Menschen wären. Jede Zuneigung ist ein Zeichen dafür, daß wir uns nicht selbst genug sind. Wenn ein jeder von uns nicht der anderen bedürfte, würde er kaum daran denken, sich mit ihnen zu vereinigen. So entspringt aus unserer Schwachheit unser zerbrechliches Glück. Ein wahrhaft glückliches Wesen ist ein einsames Wesen“ (WW III/S. 270). Aber der Einsame ist doch nur der Ungestörte, nicht notwendig oder gar eigentlich der Glückliche. Keineswegs ist die Abwendung von der Welt die Vorausbedingung für das Glück. Vielmehr ist oft die Enttäuschung durch die Welt die Vorerfahrung, die zur Eremitage führt. Der einsame Spaziergänger kann träumen, weil er ja bloß während der Promenade einsam ist. Häufig ist Einsamkeit aber nicht der Ort der Weisheit, sondern der Verzweiflung und des Unglücks. ROUSSEAU wertet, wie so oft, nur die Werte um und erzielt so eine verblüffende Wirkung, ohne auf die Wahrscheinlichkeit seiner Aussage zu achten. Tatsächlich ist auch diese Annahme verführerisch unwahrscheinlich. Man ist nicht glücklich, weil man einsam ist, sondern Alleinsein kann die Quelle einer bestimmten Glückserfahrung sein, zum Beispiel der Kontemplation, ohne darum als Bedingung für die Glückserfahrung schlechthin gelten zu können.

Natürlich sieht ROUSSEAU tiefer, um allein mit diesem Hinweis widerlegt werden zu können. Die Subtilität des Arguments zeigt sich im Vergleich des Narziß mit dem Erzogenen, den er im vierten Buch des *Émile* zur Illustration seiner pädagogischen Maxime anführt, daß Mitgefühl mit dem Leidenden, Hineinversetzen in den Unglücklichen und eine Vorstellung der Übel, die einen selbst betreffen können, Grunderfahrungen des jugendlichen *Émile* sein müssen (WW III/S. 274 ff.). Folgt man dieser Maxime nicht, so ROUSSEAU, dann wird man einen quälenden, sich selbst quälenden Narziß heranziehen.³ Der Narziß, der nur den *amour-propre* kennt, leidet, indem er genießt, weil er nicht gelernt hat, sich zu beschränken⁴, also nicht wirklich souverän ist. Er wird durch das Vergnügen geblendet und empfindet, wie es in einer unnachahmlichen Wendung heißt, „im Schoße der Wollust nur den Überdruß des Zwanges“ (WW III/S. 281; O. C. IV, S. 513). Unter Schmerzen muß der Narziß sich beschränken lernen, also das tun, was er in seiner Kindheit und Jugend hat versäumen müssen, „die Vorurteile von seiner Wichtigkeit verlieren“, die ihm die vorgeblich kindorientierte, in Wahrheit aber nur seine Selbstsucht stärkende Erziehung vermittelt hat (ebd., S. 218 f.).

Das ist, wie oft bei ROUSSEAU, genau beobachtet und einfühlsam beschrieben. Das Schicksal des Narziß ist Überdruß, weil sein Konsum an Vergnügungen nicht beliebig zu steigern ist. „Die Schwermut ist eine Freundin der Wollust“ (ebd., S. 283). *Émile*, der wahrhaft Erzogene, geht davon aus, daß zwar unsere Talente mit uns wachsen, aber nur die Tugend allein uns zugehört (Vorwort zum *Narcisse*, S. 194). Zur Tugend führt nicht das Vergnügen, sondern die Teilung des Leids, weil die Freude bei der Rückkehr zu sich selbst groß ist, wenn man zuvor vom ersten Anblick der Trauer gerührt wurde. *Émile* sieht dann nämlich, „von wie vielen Übeln er befreit ist“ und empfindet also, „daß er viel glücklicher ist, als er zu sein gedachte. Er teilt das Leid mit seinesgleichen; diese Teilung aber ist freiwillig und süß. Er genießt gleichzeitig das Mitgefühl, das er für fremdes Leid empfindet, und das Glück, das ihn davon befreit; er fühlt sich in den Zustand der Stärke, der uns über uns hinaushebt und uns die zu unserem Wohlsein überflüssige Kraft anderswo wenden läßt“ (WW III, S. 282). *Émile* ist, mit anderen Worten, souverän in sich selbst. Er kann daher „aktive Nächstenliebe“ (WW III/S. 315; „bienfaisance active“: O. C. IV/S. 545) ausüben, denn er ist richtig erzogen worden.⁵

Das wirft zwei Fragen auf: zum einen, ob die Gegenüberstellung von Narziß und Erzogenem plausibel ist⁶, zum anderen, ob die Kausalität stimmt. Beide Fragen hängen zusammen: Der Narziß und der Erzogene sind verschiedenen Einflußnahmen ausgesetzt, denen jeweils wirkende Prägkraft, also Kausalität, zuerkannt wird. Der Narziß wird

3 ROUSSEAU'S Konzeption des Narziß ist abhängig von seiner Unterscheidung zwischen Selbstliebe (*amour de soi*) und Eigenliebe (*amour-propre*) (WW III/S. 258 ff.): *Narzißmus* ist Eigenliebe, nicht Selbstliebe, denn nur Eigenliebe definiert sich von den Urteilen anderer und vom Vergleichen her, während Selbstliebe als ursprüngliche Leidenschaft jedem Menschen, auch unabhängig von der Erziehung, eigen ist.

4 In ähnlicher Weise sollte später der alte GOETHE das Beschränkungsmotiv in den Mittelpunkt seiner Bildungstheorie stellen, vor allem in „Dichtung und Wahrheit“.

5 Hierzu ist die Fiktion einer „richtigen Entwicklung“ (PASCHEN 1979, S. 37) erforderlich, an deren Ende persönliche Souveränität und also Überwindung der Unmündigkeit (STAROBINSKI 1956–58, S. 144 f.) steht.

6 Die Typen sind auf jeden Fall unvereinbar (vgl. OELKERS 1980), weil schon der aristotelische Gebildete öffentlichkeits- und nicht selbstorientiert war, während der moderne Narziß das Ich auf sich selbst zurücknimmt.

falsch, der Erzogene richtig erzo-gen – ROUSSEAU würde sagen, der eine wird überhaupt nicht, der andere eben „so ..., wie es sein soll“ (WW III/S. 279) erzo-gen. Falsche Erziehung aber hat ähnlich prägende Wirkung wie richtige, nur daß das endliche Produkt verschieden ist. Bei falscher Erziehung entsteht der Narziß, bei richtiger Erziehung der souveräne junge Mensch. Und das ist wiederum, wie richtig auch immer ein Typus, der zur Plage moderner Gesellschaften zu werden droht, beschrieben ist, unwahrscheinlich. Das Kausalitätskonzept von Erziehung aber ist aufschlußreich für die Frage nach der Funktion des Unwahrscheinlichen im modernen pädagogischen Denken. ROUSSEAU reflektiert gewiß zunächst immer auf den unmittelbaren pädagogischen Bezug, also auf das Handlungsgeschehen. Aber er begreift auch Erziehung insgesamt als Wirkursache, die in der Lage ist, einen bestimmten Typus hervorzubringen oder zu erzeugen. Dieser Gedanke, der ROUSSEAUS Hintergrund stabilisiert⁷, ist nicht nur unwahrscheinlich, sondern falsch, sofern „Erziehung“ als Gesamtprozeß vieler Einwirkungsfaktoren anzusehen ist, der *nicht selbst* als einheitlich wirkende Ursache begriffen werden kann. Aber der Wirkkausalismus ist entscheidend für die Verwendung von Unwahrscheinlichkeiten, denn wenn Erziehung selbst *wirken* und also als wirkende Ursache begriffen werden kann, wird der Gestaltwandel zum ROUSSEAUSCHEN Konzept unwahrscheinlich perfekter Erziehung plausibel. Die Unwahrscheinlichkeit im Einzelfall verliert sich, wenn man damit rechnet, daß das Ganze eine Richtung hat und das Einzelgeschehen kausal in diese Richtung gebracht werden kann. Das schließt realitätsgerechte Annahmen, Präzision im Detail, nicht aus, sondern gerade ein. Als *Mischung* aus Unwahrscheinlichem und Wahrscheinlichem ist der *Émile* wirksam gewesen, *unwahrscheinlich wirksam*, wie ROUSSEAU selber wußte.

3. ROUSSEAU und die Folgen

ROUSSEAUS Denken war, wie ILSE DAHMER schrieb, „rückwärtsgewandt und progressiv“ (DAHMER 1962, S. 41). Man kann dies als tiefe Ambivalenz, als moderne Zerissenheit begreifen, die erst dann naheliegt, wenn der Preis des zivilisatorischen Fortschritts sichtbar wird. ROUSSEAU reagierte hierauf paradox: Er bestritt der Moderne ihr Recht und billigte es ihr, unter Auflagen, doch auch zu. ROUSSEAU steht vor allem für zwei radikale Veränderungen in der Einstellung zur Moderne: Jede Gesellschaftsform kann nur noch unter Vorbehalt akzeptiert werden, sie gilt immer nur vorläufig, weil sie an einer Idealform gemessen wird, von der sich die moralische Akzeptanz leiten läßt. Die Idealform bestimmt die Erwartungen, gegen die alle Erfahrungen kein Einwand sind. ROUSSEAU faßt diese Idealform als Gesellschaftsvertrag, der zwei Bedingungen erfüllen muß, die mehr als unwahrscheinlich sind. Die Gesetze müssen der Vernunft entsprechen, aber müssen auch der Subjektivität und ihrer Tugend angemessen sein. Tugend heißt „Übereinstimmung des einzelnen mit dem Gemeinwillen“ (WW IV/S. 238). *Vertu* und *sentiment* sind prinzipiell versöhnbar. Der Rückgriff auf die Antike, die beinahe wie das *l'âge d'or* behandelt wird⁸, dient dem Nachweis dieser Möglichkeit. Es ist griechisch

7 Die Kontraktion der verschiedenen Kausalitäten der antiken Philosophie zu einer, der naturwissenschaftlichen Wirkursache, ist schon im ausgehenden Mittelalter angelegt, vor allem bei JOHANNES BURIDAN (MAIER 1955) und wird dann durch NEWTON gültig formuliert. NEWTONS Mechanik ist in Frankreich vor allem über VOLTAIRE rezipiert worden (BRUNET 1931).

8 Das goldene Zeitalter ist das Gegenbild der Tugend zur verdorbenen Gegenwart, wobei ROUSSEAU nicht auf die Renaissancelehren zurückgreift, sondern die Antike zu pädagogischen Zwecken

gedacht, wenn es heißt: „Man wird gut, wenn man das Gute tut; ich kenne keine sicherere Methode“ (WW III/313).⁹ *Émile* soll in seiner Souveränität tugendhaft sein¹⁰, aber das kann er nur, wenn die Gesellschaft selbst tugendhaft ist. Nicht daß ROUSSEAU die Gesellschaft erziehen wollte, aber der *Contrat Social* hat den Sinn, die Bedingung dafür anzugeben, wie die Gesetze mit der Tugend übereinstimmen können, ohne daß dies der Souveränität der Individuen widerspricht.

Die zweite Einstellung zur Moderne erwächst aus der Leugnung der Erbsünde (vor allem im Brief an BEAUMONT 1763; Schr. I/S. 510ff.). Die Konsequenz dieses Schrittes ist überwältigend: Wenn das Kind nicht an sich sündig ist, kann es Sündhaftigkeit nur gelernt haben. Gelernte Sündhaftigkeit aber ist veränderbar oder durch richtige Erziehung zu vermeiden. Das Kind an sich ist unschuldig oder, wie ROUSSEAU im *Émile* sagt, nicht-moralisch (WW III/S. 53f., 66, 81ff.). „Das Gute und Böse erkennen, die Ursache der Pflichten einsehen, ist nicht Sache eines Kindes“ (ebd., S. 83). Das Kind kann nur dann verderben, wenn es in bereits verdorbener Umgebung aufgewachsen ist. Die Erziehung zum schlechten Gewissen widerspricht der Vernunft. Zugleich wird diese Leerstelle genutzt: Das Kind soll so erzogen werden, daß es *selbst* zur Vernunft und zur Tugend findet. Es kann dies, weil es nicht durch Erbsünde belastet ist. So wird Emanzipation als naturgemäße Herausbildung persönlicher Identität in Übereinstimmung mit dem allgemeinen Sittengesetz denkbar. Voraussetzung ist die Konzeption eines *kindlichen Paradieses*, das ohne den Baum der Erkenntnis, also ohne die Unterscheidung von „gut“ und „böse“, auskommt. Ein solches Paradies ist unmöglich, man kann nicht die Kindheit von moralischen Zumutungen reinhalten. Ein anderer Effekt aber war unvermeidlich: Wenn die Erbsünde fehlt, erscheint das Kind als unbegrenzt erziehbar, und das wurde im 18. und 19. Jahrhundert als unbegrenzt *sittlich* erziehbar gedeutet. Und ROUSSEAU verlagert ja nur die sittliche Erziehung vom Kind auf den Jugendlichen, auch für ihn ist *vertu* der höchste Punkt der Erziehung. Das kindliche Paradies dient nur zur Stabilisierung der späteren Tugendbildung, je natürlicher das Kind erzogen wird, desto besser kann es später Tugend ausbilden.¹¹

Diese Konzeption ist wiederum unwahrscheinlich, denn nicht nur der Jugendliche, sondern auch das Kind ist sittlichen Anforderungen ausgesetzt, weil es in den moralischen Kosmos der gemeinsam geteilten Welt hineinwächst. Aber sie ziehen daraus keineswegs

stilisiert. Aber diese Konzeption verhinderte eine Radikalisierung des Fortschrittdenkens. Nur eine radikalisierte Fortschrittstheorie spielt das goldene Zeitalter und den Naturzustand gegen die Perfektionierung der Zukunft aus (DESTUTT DE TRACY 1801, S. 241–254).

9 Der Satz kombiniert platonisches und aristotelisches Gedankengut, die platonische Lehre vom Guten als Gipfel der Tugend und die aristotelische Theorie, daß das „Wesen der sittlichen Tugend ... Handeln“ sei (ARISTOTELES 1969, 1141b).

10 „Aime la nature, méprise l'opinion, et connois l'homme“ (O. C. IV/S. 532).

11 „Kind“ ist freilich für ROUSSEAU bereits eine Abstraktion, die auf die Verschiedenheit der Geschlechter bezogen werden muß. Zwischen den Geschlechtern gibt es Ähnlichkeiten, aber auch – hinsichtlich des Charakters und des Temperaments – Unterschiede. Beide Geschlechter dürfen „nicht die gleiche Erziehung erhalten“ (WW III/S. 474). Das patriarchalische Erziehungskonzept für Mädchen unterscheidet sich fundamental von dem emanzipatorischen für Jungen (WW III/S. 466–541). Für ROUSSEAU entspricht dieser Unterschied nur dem der Natur. Aber seine Theorie der Geschlechter ist unentwirrbar natürlich und ideologisch, so daß einzig die Abstraktion „Kind“ seine pädagogische Theorie haltbar erscheinen läßt. (Hinweise auf dieses Problem verdanke ich Gesprächen mit GITTA HAUCKE.)

diejenigen Lehren, die dann jene vernünftige Tugend des Erwachsenen begründen, die dem Pädagogen vorschwebt. ROUSSEAU und mit ihm ein großer Teil der pädagogischen Theoriebildung dachten viel zu linear-progressiv, um mit den tatsächlichen Brüchen und dem unaufhörlichen Lernen aus Rückfällen zu rechnen, die doch die moderne Erfahrungswirklichkeit der Moral charakterisieren. Das Negative, auf dessen konstitutive Bedeutung ROUSSEAU immer wieder hinweist, wird nur methodisch, nicht konzeptionell berücksichtigt. Es ist nun kein Zufall, daß diese Theorie an seiner philosophischen Fiktion, eben dem *Émile*, verdeutlicht wurde. Sie wäre von jeder Realität leicht zu widerlegen gewesen. Aber die Realität der Gegenwart und der Vergangenheit ist für die progressive Pädagogik der Moderne kein Bezugspunkt. Wo dies geschieht, etwa im Empirismus oder in der Schultheorie des 19. Jahrhunderts, verschwinden sofort die gewohnten pädagogischen Motive und verändern sich zu pragmatischen. Pädagogisches Denken wird in psychologisches oder soziologisches überführt oder degeneriert zur Schulwissenschaft. Die moderne pädagogische Theoriebildung wird mit ROUSSEAU progressiv-unwahrscheinlich und verliert den Kontakt zur Realität. Genau aus diesem Grunde ist sie erfolgreich. Sie setzt sich durch und bestimmt mehr und mehr auch das alltägliche Erziehungsdenken, soweit es an Erwartungen orientiert ist und sich nicht bloß auf Situationen oder Geschichten bezieht. Gegenüber Antike und Mittelalter steigert sich die Unwahrscheinlichkeit in unwahrscheinlichem Maße, und zwar sowohl hinsichtlich der Ansprüche als auch bezogen auf die Erklärungen. Von der jeweils zukünftigen Erziehung wird alles erwartet, aber die gewesene Erziehung ist dann auch an allem schuld.

Eine solche Theorie ist nicht etwa ein Kunstprodukt, sie wird nicht erfunden, sondern liegt – worauf GEORGES SNYDERS (1971) verwies – gleichsam nahe. Sie ist die Theorie für eine unwahrscheinliche Gesellschaft, die alle bisherigen Lebensformen und Organisationsweisen negiert und durch vollkommen neue ersetzt. Wenn Erziehung eine Funktion der Gesellschaft ist, wie soll die Erziehungstheorie anders als mit gesteigerter Unwahrscheinlichkeit auf steigende Unwahrscheinlichkeiten reagieren? Je mehr sich die Fortschrittsannahmen gesellschaftlich bestätigen, desto mehr steigern sich die Unwahrscheinlichkeiten im Erwartungssystem. Tatsächlich ist ja Unwahrscheinliches längst zur pädagogischen Wirklichkeit geworden: Wer konnte sich zur Zeit ROUSSEAUS eine allgemeine Volksbildung für alle vorstellen? Wer konnte zur Zeit des jungen GOETHE ahnen, daß die Pädagogik des Sturm und Drang zu einem gesellschaftlichen Programm, nämlich der Emanzipation des Individuums, werden würde? Und wer dachte in den Zirkeln der Reformpädagogik wirklich daran, daß die Pädagogik „vom Kinde aus“ nicht nur einem breiten Publikum plausibel werden, sondern zugleich die weitgehende Veränderung der subjektiven Identität legitimieren könnte? Jede Verwirklichung derartiger Programmatik führt aber sofort auf neue Unwahrscheinlichkeiten: ROUSSEAU hat nicht damit gerechnet, daß sich sein Typus des Narziß als allgemeines Sozialisationsmodell *an der Pädagogik vorbei* gesellschaftlich etablieren würde. Und doch geschah genau dies, die stoisch-christlichen Werte des *Émile* verblaßten so sehr, daß es heute wiederum unwahrscheinlich ist, ob sie jemals wieder den pädagogischen Diskurs werden bestimmen können.

Diese Dialektik verweist auf die abschließende Fragestellung: Wie kann der pädagogische Diskurs, der sich aus seiner eigenen Geschichte belehren läßt, mit dem Spiel der Unwahrscheinlichkeiten, das ihn doch grundlegend charakterisiert, so umgehen, daß es nicht zu dem kommt, was SCHLEIERMACHER (1902, S. 16ff.) als unglückliches Pädagogen-

bewußtsein beschrieb, nämlich das unaufhörliche Schwanken zwischen Allmacht und Ohnmacht? Vom *Émile* her und unter seiner Erblast kann man auch fragen: Wie ist eine souveräne Pädagogik möglich? Die typischen pädagogischen Allmachterwartungen entstehen, wie niemand besser als ROUSSEAU demonstriert hat, wenn man Unwahrscheinlichkeiten aufgrund der Steigerungsfähigkeit der Zukunft für wahrscheinlich hält, während der Umschwung einsetzt, also der Abfall zum Ohnmachtsgefühl, wenn sich die Unwahrscheinlichkeiten als Unmöglichkeiten herausstellen. Diese Denkform ist schwer zu handhaben, das Spiel mit Unwahrscheinlichkeiten ist gerade im pädagogischen Diskurs kaum zu vermeiden, so daß die Dialektik von Erwartung und Enttäuschung gleichsam programmierbar ist. Man kann geradezu sagen, daß die Unwahrscheinlichkeiten das pädagogische Denken konstituieren und es sich selbst kastrieren würde, wenn es sie aufgäbe. Ihre Erfolgsbedingung scheint im Übersteigern der gewohnten Wahrscheinlichkeiten zu liegen. Aber der Preis ist hoch, weil die Ansprüche und Erwartungen tatsächlich nicht zu erfüllen sind. Was als Motivation notwendig ist, droht zugleich die Glaubwürdigkeit zu erschüttern.

ROUSSEAU entwickelt ja nicht einfach eine Utopie. Er unterscheidet sich von den neuzeitlichen Staatsutopien und ihrer idealen Erziehung für den idealen Staat dadurch, daß er nicht von Organisationsmodellen ausgeht, sondern Prinzipien diskutiert, für die jeweils nur Illustrationen geliefert werden. Er spielt mit Unwahrscheinlichkeiten, weil er, entgegen allen Beteuerungen, prinzipiell, also abstrakt und allgemein, denkt und sich um die Anwendung nur beiläufig kümmert. PETER JIMACK verweist in seiner sehr sorgfältigen Rekonstruktion der inneren und äußeren Genese des *Émile* darauf, daß ROUSSEAU praktisch kaum reüssierte, dafür aber ein steigendes Interesse an der pädagogischen Theorie gewann (JIMACK 1960, S. 128f.). Sein Erziehungsplan von 1740 (ROUSSEAU 1976, S. 138–151; Corr. Gén. I/S. 367–379), sein Regierungsentwurf für Polen (WW IV/S. 578ff.) und schließlich seine pädagogische Korrespondenz mit dem Prinzen von Württemberg (Corr. Gén. X, S. 135ff. u. passim, bes. S. 205–217) zeigen, wie ROUSSEAU Prinzipien entwickelt und deren Anwendung illustriert. Auf die Realität der Erziehung geht er kaum ein, obwohl er alles daransetzt, seine Prinzipien realistisch erscheinen zu lassen.

Mit ROUSSEAU wird, bei aller Konkretion im Detail, das pädagogische Denken neuzeitlich, also abstrakt und progressiv, wobei es durch die Kausaldefinition „der“ Erziehung den Anschein erweckt, als könnten die Unwahrscheinlichkeiten des neu entstehenden pädagogischen Diskurses auch tatsächlich erfüllt werden, sofern nur der Fortschritt lange genug dauert. Die religiösen Hoffnungen verlagern sich im 18. Jahrhundert auf die Erziehung, ohne daß die Pädagogik in der Lage war, ihnen anders als im Sinne einer Erwartungssteigerung zu begegnen. Eine nach-rousseauistische Theoriebildung aber wird mit diesen historischen Denkfallen mehr als bisher rechnen müssen, wenn nicht die Pädagogik selbst unwahrscheinlich werden soll. Sie wird dies nur dann nicht, wenn sie Abschied nimmt von dem Allbegriff „Erziehung“ und den damit verbundenen kausalistischen Erwartungshaltungen, die sie einst selbst erzeugt hat. Die Erwartungen an einen Allbegriff „Erziehung“ leiten sowohl die Pädagogik als auch ihre Negation fehl (OELKERS/LEHMANN 1983). Tatsächlich bezieht sich dieser Begriff nur auf die Erwartungen und die in ihrem Lichte interpretierten Erfahrungen mit Erziehung. Man kann „der“ Erziehung nur deswegen alles Mögliche zutrauen oder absprechen, weil sich der Begriff zu einer

fiktiven Wirkkausalität verdichtet hat, die die pädagogische Wunschwelt, nicht jedoch die komplexen Erziehungswirklichkeiten bestimmt. Der pädagogische Diskurs wird sich disziplinieren müssen, nicht indem er die Ansprüche an das pädagogische Handeln aufgibt, sondern indem er sie unter Bezug auf sich selber abschätzen lernt. ROUSSEAU begründet einen folgenschweren Zusammenhang von pädagogischer Theorie und Erwartungssteigerung. Dieser Konnex ist nicht wieder rückgängig zu machen, aber die Pädagogik muß lernen, ihn zu durchschauen und in seinen negativen Wirkungen zu begrenzen.

Literatur

- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Übers. u. hrsg. v. F. DIRLMEIER. Stuttgart 1969.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BLUMENBERG, H.: Aspekte der Epochenschwelle: Cusaner und Nolaner. Erw. u. überarb. Neuausg. von „Die Legitimität der Neuzeit“, vierter Teil. Frankfurt 1976.
- BRUNET, P.: L'introduction des théories de Newton en France au XVII^e siècle. Paris 1931.
- CASSIRER, E.: Das Problem Jean Jacques Rousseau. Darmstadt 1975.
- CONDILLAC, E. DE: Abhandlung über die Empfindungen. Übers. u. hrsg. v. E. JOHNSON. Leipzig 1870. (Orig. „Traité des sensations“, 1754).
- DAHMER, I.: Das Phänomen Rousseau. Weinheim/Bergstraße 1962.
- DESTUTT DE TRACY, A. L. C.: Projet d'éléments d'idéologie à l'usage des écoles centrales de la République Française. Vol. I. Paris 1801. (Repr. Nachdr. Stuttgart/Bad Cannstatt 1977).
- ÉHRARD, J.: L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIII^e siècle. Thèse pour le doctorat ès-lettres. T.I/II. Paris 1963.
- EIGELDINGER, M.: Jean-Jacques Rousseau – Univers mythique et cohérence. Neuchâtel 1978.
- FETSCHER, I.: Rousseaus politische Philosophie. Zur Geschichte des demokratischen Freiheitsbegriffs. Frankfurt ³1975.
- FETSCHER, I.: Nachwort – Jean-Jacques Rousseau: Philosophie und Politik. In: Jean-Jacques Rousseau: Werke, Bd. IV: Sozialphilosophische und politische Schriften. Übers. v. E. KOCH u. a. München 1981, S. 905–939.
- GOLDSCHMIDT, V.: Anthropologie et politique. Les principes du système de Rousseau. Paris 1974.
- GOUHIER, H.: Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau. Paris 1970.
- GOUHIER, H.: La „perfectibilité“ selon J.-J. Rousseau. In: Revue de théologie et de philosophie 110 (1978), S. 321–339.
- HERRMANN, U.: Selbstfixierungen deutscher Pädagogik. Beitrag zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Regensburg 1982 (Ms. vervielf.).
- JIMACK, P. D.: La genèse et la rédaction de l'Émile. Genève 1960. (= Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, Vol. XIII).
- KOSSELLECK, R.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt 1979.
- MAIER, A.: Finalkausalität und Naturgesetz. In: MAIER, A.: Metaphysische Hintergründe der spätscholastischen Naturphilosophie. Roma 1955, S. 271–335. (= Storia e Letteratura 52).
- MORELLY, ABBÉ: Essai sur l'esprit humain, ou principes naturels de l'éducation. (1743) Repr. Genève 1971.
- MOUNIER, J.: La fortune des écrits de J.-J. Rousseau dans les pays de langue allemande, 1782 à 1813. Paris 1980 (= Publications de la Sorbonne, „Littérature“, 38).
- OELKERS, J.: Der Gebildete, der Narziß und die Zeit. Wandlungen in den Voraussetzungen pädagogisch-politischer Theoriebildung. In: Neue Politische Literatur 25 (1980), S. 423–422.
- OELKERS, J./LEHMANN, TH: Antipädagogik – Herausforderung und Kritik. Braunschweig 1983.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- RANG, M.: Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen 1959.
- RAVIER, A.: L'éducation de l'homme nouveau. Essai historique et critique sur le livre de l'Émile de J.-J. Rousseau. T.I/II. Lyon 1941.
- RITZEL, W.: Jean-Jacques Rousseau. Stuttgart ²1971.

- ROUSSEAU, J.-J.: Werke, Bd. I: Julie oder Die Neue Héloïse. Briefe zweier Liebenden aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen. Bearb. v. D. LEUBE u. R. WOLF. München 1978.
- ROUSSEAU, J.-J.: Werke, Bd. III: Emile *oder* Von der Erziehung. Emile und Sophie oder Die Einsamen. Übers. v. S. SCHMITZ u. a. München 1979.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, T. IV: Émile. Éducation – Morale – Botanique. Paris 1969.
- ROUSSEAU, J.-J.: Abhandlung über die politische Ökonomie. In: Ders.: Werke, Bd. IV: Sozialphilosophische Abhandlungen und politische Schriften. Übers. v. E. KOCH u. a. München 1981, S. 223–265.
- ROUSSEAU, J.-J.: Brief an Christophe de Beaumont (1763). In: Ders.: Schriften, hrsg. v. H. RITTER, Bd. 1. Frankfurt/Berlin/Wien 1981, S. 497–589.
- ROUSSEAU, J.-J.: Narcisse ou l'amant de lui-même – Préface. In: Ders.: Oeuvres Complètes, nouvelle édition, T. III. Paris 1853, S. 192–197.
- ROUSSEAU, J.-J.: Plan für die Erziehung des Herrn de Sainte-Marie. (1740) In: Ders.: Preisschriften und Erziehungsplan. Hrsg. v. H. RÖHRS. Bad Heilbrunn/Obb. ²1976, S. 138–151.
- ROUSSEAU, J.-J.: Fragment du „Mémoire présenté à M. de Ste. Marie pour l'éducation de son fils“. (1740) In: Ders.: Correspondance Générale, éd. TH. DUFOUR, T. I. Paris 1924, S. 367–379.
- ROUSSEAU, J.-J.: Betrachtungen über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform. In: Ders.: Werke, Bd. IV: Sozialphilosophische und politische Schriften. Übers. v. E. KOCH u. a. München 1981, S. 563–655.
- ROUSSEAU, J.-J.: Correspondance Générale, T. X: Rousseau à Môtiers (Juin 1763 – Mars 1764). Ed. TH. DUFOUR. Paris 1928.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens, hrsg. v. C. PLATZ. Langensalza ³1902.
- SNYDERS, G.: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Übers. v. L. SCHMIDTS. Paderborn 1971.
- SPAEMANN, R.: Rousseaus „Émile“: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? Zum 200. Todestag von Jean-Jacques Rousseau. In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 823–834. (Wieder in: SPAEMANN, R.: Rousseau – Bürger ohne Vaterland. Von der Polis zur Natur. München 1980, S. 78–97).
- STAROBINSKI, J.: Jean-Jacques Rousseau et le péril de la réflexion. In: Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau XXXIV (1956–58), S. 139–173.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Dörnbergstr. 4, 2120 Lüneburg